

虐待を受けた子どもの回復支援と学校の課題

—— 学校の福祉的機能の強化を目指して ——

大 河 内 彩 子

はじめに

メディアに「児童虐待」の文字が躍って久しい。毎日のように耳にするこの言葉が、毎回違う事件を指していることは珍しいことではないだろう。厚生労働省の統計によると、2006年度に全国の児童相談所に対応した児童虐待相談対応件数は37,323件⁽¹⁾と、同省が統計を取り始めた1990年度の約34倍、児童虐待の防止等に関する法律（以下、「児童虐待防止法」という）施行前の1999年度に比べ約3倍強と年々増加しており、引き続き児童虐待問題は予断を許さない状況が続いている。

そのような中で、児童虐待問題に関わる機関としての学校の存在は、ますます大きくなってきている。2004年に改正された児童虐待防止法において、早期発見努力義務が教職員個人だけでなく学校組織にも課されたことが良い例である。この改正の後、約9割近くの教職員が児童虐待の早期発見努力義務や通告義務が課せられていることを承知しており⁽²⁾、いくつかの自治体では、通告義務徹底のための取り組みが行われている。例えば、神奈川県相模原市では、校内で把握された虐待事例の情報集約および他機関との連携窓口役として各学校1名の教員を「児童虐待対応担当者」と位置づけ、発見から通告までの校内コーディネーターとしている。この結果、校内体制が整備されたため学校からの通告件数が増え、さらには、児童虐待対応を実質的に担う「子ども家庭支援センター」と学校との連携が強化されるという成果をあげている。埼玉県でも「児童虐待対応キーパーソン」⁽³⁾が、滋賀県でも「児童虐待対応教員」が配置され校務分掌における整備が図られるなど、同様の取り組みが行われている。このように、学校における児童虐待の早期発見・早期通告という点については、関係機関との行動連携など未だ多くの課題を抱えつつも、少なからぬ努力が見られる。

が、しかし、児童虐待は児童相談所などの専門機関へ通告して終わる問題ではない。一時保護や児童養護施設への処遇、里親委託、在宅指導などの保護措置下に置かれた子どもの生活は、その後も否応なく続いていくのである。その際、必要になってくるものの1つに、「自身が受容されている」という安心感と「自分は必要な人間だ」と感じる自己肯定感の回復支援がある。虐待という歪んだ養育環境で育った子どもたちは、生存権や保護権、安全と愛情に対する権利を侵害

された状態で発達する。このような環境では、子どもは自身が受容されている実感を持ってないため、自己を否定的に捉え、無気力になったり攻撃的になったりとあらゆる側面の発達に影響が及ぶ。これが、反応性愛着障害や発達障害などの後天的障害として表れることも珍しくない。そのため、虐待を受けた子どもたちは、直接的な虐待から逃れられたとしても、多くの困難に直面してしまう。なぜなら、学校を始めとする既存の子ども施設は、生存権・保護権や安全と愛情に対する権利を保障されたことを前提としてさらなる社会的な発達を促す目的に存在しているからである。子どもは、ランドセルや学生鞆とともにその子ども自身の生活を背負って学校へ通ってくる。それは、愛情への飢餓や極端に低い自己肯定感などの虐待の影響を学校へ持ち込むことを意味する。しかしながら、虐待を受けた子どもは、前述のような前提に立った学校へ適応することができず、学習面での問題や対人関係のトラブル、授業を妨害する行動を示してしまうことが多い。そのため、福祉領域において虐待を受けた子どもたちへ家庭的で子どもの成長にとって自然な環境を提供する一方で、子どもが日常的に大半の時間を過ごす学校においても、学習面に限らず、受容感の回復や感情のコントロール方法の指導といった生活面における福祉的な支援も必要となることは想像に難くないだろう。つまり、児童虐待問題において、早期発見・早期通告といった観点に限らず回復支援の点においても、学校は副次的な役割ではなく、中心的な役割を期待されていると言える。

学校における虐待を受けた子どもの回復支援は、教育相談や生徒指導の範疇である「問題を抱える子ども」の問題として、もしくは、「児童養護施設の子どもの教育権保障」の問題として、教育福祉論において模索されてきた。現在、児童養護施設が、小規模施設への移行や子どもの高校進学率の向上を図る一方で、教育現場では、教育相談の充実や児童養護施設との連携強化を中心に学校と教職員の努力がなされている。しかしながら、前述のとおり、児童虐待相談件数とその保護数の増加により、学校が子どもの学校内に限られない生活全般に対して関与しなくてはならない場面は多く、その方法は指導とは異なる支援という個々の問題に則したものが好ましく、つまりこれは学校の福祉的機能の見直しが迫られていると言える。よって、本稿では、学校の福祉的な機能の強化を目指して、児童養護施設と学校の連携に努める実践事例を概観し、学校における虐待を受けた子どもの回復支援の可能性と課題を探る。

1. 児童虐待に対応する学校の役割と独自性

児童虐待とは、満18歳に満たない者に対する保護者が行う身体的虐待、性的虐待、ネグレクト（養育の放棄・怠慢）、心理的虐待をいう。その他、保護者以外の同居人による身体的・性的・心理的虐待と同様の行為を放置することや児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力（DV）も虐待と定義されている。なお、保護者とは、「親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護する者」（児童虐待防止法第2条）のことを指し、肉親に限られない。

このような児童虐待は、児童虐待防止法（2000年5月17日成立、同年11月20日施行）によって「児童の人権を著しく侵害し、その心身の成長及び人格の形成に重大な影響を与える」（第1条）こととして何人も禁止されている。そして、「児童虐待の防止等に関する施策を促進し、もって児童の権利利益の擁護に資する」（第1条）ことを目的とするこの法律において、その責務を果たす者として学校および教職員も例外ではない。学校は、①早期発見のための努力義務（第5条）②発見者は速やかに関係機関へ通告しなければならない義務（第6条）③児童虐待を受けた子どもへの適切な保護（第5条および第8条）④関係機関との連携強化（第5条および第8条）⑤児童虐待の防止のための教育又は啓発への努力義務（第5条）⑥児童虐待を受けた子ども等に対する学業の遅れに対する支援、進学・就職の際の支援（第13条の2）という⁽⁴⁾、大きな役割を担っているのである。

児童虐待防止に係る学校の役割は、2004年の法改正によって強化された。それは、学校が「わが国のヒューマンサービス体系の中ですべての子どもと家族に対して投網的に関与する権限を有している」⁽⁵⁾ 唯一の機関であるからである。不登校の子どもが12万人以上にのぼっても、義務教育段階の1000万人を超える子どもたちが日常的に学校へ通い、その大半の時間を学校で生活をしている。また、児童虐待問題の特性は、「これはしつけど」という保護者や親を愛しているからこそ虐待事実を隠そうとする子どもに代表されるように、支援の必要性を当事者が認識しづらいことである。そんな中、当事者が自らの意志でアクセスして来ない限り、積極的に関わることができない保健・医療・福祉・司法機関は、場合によっては子どもや家庭への支援にまでたどり着けない。この点、全国に約5万校ある学校は多くの子どもと日常的に関わりあいを持てるほか、授業のみならず休み時間や給食などを通して子どもの多様な面を見ることができるという利点があるため、早期発見・早期通告には適した機関なのである。さらに、学校では、教職員のほかに養護教諭やスクールカウンセラーなどの異なる専門性を持った人材がいることに加え、「担任」が決定され、子どもや保護者と一対一の関わりあいを持つことも可能であるという利点もあり、これは、虐待発見後も切れることなく支援を続けるうえでも、学校が重要な役割を持っていることを意味する。

このように、児童虐待防止施策において、学校は無視できない機関なのである。さらにこれから先、児童虐待の予防に施策の力点が置かれれば、数多くの子どもが生活し保護者ともアクセスできる学校はさらに重要な位置へとのぼっていくだろう。

2. 学校における回復支援の重要性

（1）虐待を受けた子どもの抱える困難

学校が重要な役割を担うのは何も早期発見・早期通告のみに関して言えることではない。虐待から保護された子どもも例外ではなく学校へ通い、その大半の時間を学校で生活をする。しかし

ながら、虐待を受けた子どもは多くの困難を抱えざるを得ないことが多く、学校生活において不具合をきたすことがある。虐待を受けた子どもが、虐待環境へ適応するために身に着けた反応や、虐待環境において通常ではありえない学習をしている、もしくはその逆に通常では学習しているはずのことが欠如している。それが表れる場面、例えば教室から出歩いてしまう、友達と喧嘩してしまう、もしくは集団行動が取れないといった行動に学校は向き合わなくてはならないのである。

アメリカの小児精神科医であるルース・S. ケンプ（2003）は、虐待によって子どもが受ける影響を年齢別に分類している⁽⁶⁾。小学校年齢の子どもは、精神的症状が表れたり、学校でうまくやれていなかったり、授業を妨害する行為をする場合が多い。この精神的症状として最も一般的なものが、「反応性愛着障害」である。愛着（attachment）とは相互的で情緒的な結びつきをいい、愛着対象が子どもにとっての「安全の基地」となって、子どものあらゆる側面での発達を可能とする。つまり、反応性愛着障害とは、環境から引き起こされた十分に発達していない対人関係のことで、突如攻撃的になったり、無関心になったり、いきなりべたべたしてきたりといった行動として表れる。思春期の子どもたちにおいては、学業上の問題や薬物の使用、非行、家出などの行動上の問題が、虐待影響のウェイトを大きく占める。また、ケンプは、どの年齢にも共通する虐待が及ぼす発達上の困難として、①他者と関わる能力の不足②表面的で不安定な人間関係をともなう社会的孤立③乏しいアイデンティティ感④しばしば抑うつをともなう自尊心の低さ⑤失敗への恐れと試してみようとする意志の欠如⑥言語能力およびコミュニケーション能力の不足⑦通常の問題解決場面に対応する能力の不足という7項目をあげている。しかも、このような発達上の障害の治療には、長い時間を要することも指摘している。

しかしながら、全ての子どもがこのような発達に対する虐待の影響を受けるとは限らず、子どもによって程度も異なる。子どもが「予防的な要因」を経験することで、虐待の影響を修正する場合があるのである。この要因の1つに、「人間関係に対する子どもの否定的な期待を和らげてくれる人」⁽⁷⁾との長期にわたる人間関係がある。この人を、傷を受けた子どもに寄り添い共感を示す「事情をわきまえた証人」と子どもの不安や無力感をサポートする「助ける証人」と定義づけることもある⁽⁸⁾。この長期にわたる一定の人間との関係が、子どもの無自覚な怒りや悲しみを表出する手助けをし、そして他者への共感を育てるのである。つまり、子どもは、長期にわたる一定の人間との関係の中で、愛着を再度形成し直す作業を行うことができるのである。

子どもと日常的に関わりあいを持ち、さらには「担任」という個別的な関わりをも持つ教職員が、この「人間関係に対する子どもの否定的な期待を和らげてくれる人」になることは、不可能なことではない。むしろ、大半の時間を学校で生活している子どもたちにとって、教職員は身近な存在であり、そうなることが期待されている。

(2) 虐待を受けた子どもへの指導の困難

学校や教職員への期待が高まりながらも、しかしながら、学校における虐待を受けた子どもへの回復支援は模索段階と言っていいだろう。事実、現場の教職員が指導の困難を感じるさまざまな言動の件数と、1学級に在籍する児童養護施設児童生徒数が、多くの項目で有意な相関を示すという調査報告⁽⁹⁾がある。この調査報告によると、児童養護施設に在籍する児童生徒の中で、担任が指導の困難性を感じる生徒の割合は半数にものぼり、その内容として「教員に対する攻撃的な言動がある」、「学業不振がある」、「教室から抜け出して校内を徘徊する」「授業中落ち着いて着席できず、室内を歩き回る」、「奇声や反抗などの授業妨害行為がある」、「パニックを起こす・自傷行為がある」があげられている。これは児童虐待を理由に児童養護施設に入所する人数が増えている現実を考慮した際、非常に憂慮すべきデータである。問題行動を起こしている子どもの内の約3分の2が何らかの虐待を経験しているというデータ⁽¹⁰⁾もあることから、学校における虐待を受けた子どもへの回復支援の難しさが理解できる。

つまり、学校における虐待を受けた子どもへの回復支援はもはや教育問題でもあるのである。教職員の本来の専門性である「指導」を発揮するためには、まず、攻撃的な言動をする子どもや徘徊を繰り返す子どもたちに対応することが必要となっている。そして、それは、今までの「指導」という方法では十分ではなく、新たな方法での「支援」が必要とされている。そんな中、学校と教職員は現実に対処しようと、児童養護施設と連携しながら努力を重ねている。以下、その取り組みを紹介し検討する。

3. 学校における回復支援の取り組み事例の検討

ある学校（以下、「A校」という）では、校区内に児童養護施設を有し、その施設から通う子どもの約7割が児童虐待を経験していることから、様々な取り組みが行われている。なお、言及する事例は当該校から公表の許可を得ているが、回復支援の実践へ支障が出ないようにすることと、子どものプライバシーを保護するため個人が特定されないようにするため、学校名および地域は伏せることとした。

(1) 虐待を受けた子どもの理解—指導的理解から福祉的な理解へ

学校が想定する最も一般的な問題行動は「非行」である。そして、虐待を受けた子どもの教職員に対する攻撃的な言動や、奇声や反抗などの授業妨害行為は、非行の言動とよく似ている。だからこそ、教職員の思考は「指導」へと方向づけられる。しかもクラスを構成しているメンバーは、虐待を受けた子どもだけでないことから、その子どもたちの教育環境も保障しなくてはならないこと、そして虐待を受けた子どもの事情を説明することができないことが、問題行動を示す子どもへの例外的な指導を採用しにくくする。よって、その子どもが暴れば、押さえつける、

もしくは叱責することになるのである。しかしながら、力に対して力を使うことや声を大きくすることは、虐待を受けてきた子どもをさらに反応させる行為でしかない。体が大きな男の子であれば、このような指導も限界があるだろう。当初、A校でも、暴れば押さえつける、逃げるようであれば手首を捕まえて怒るという対応をしていた。ところが、これでは根本的な解決には繋がらず、逸脱行動への対処をクールダウンさせるという方向へと持っていったところ、半年足らずで落ち着きが見られた。クールダウンの方法としては「取り出し」指導や軽い運動が活用された。また、虐待を受けた子どもは、大人が十分に安全だとわかると幼児返りやどこまでやれば虐待が再度始まるのか「試し行動」を取る。この行動は当然のように学校においても表れ、A校でも転校もしくは入学から1ヶ月程度を目途に行動化されている。その際、A校では最低限の約束事をし、それ以外のことは一定の範囲で許すようにしている。本来所属するクラスに入れなくてもそれを許し、個別対応することで話を聴き、褒めることを繰り返しながら根気強く待つ。2～3つの約束事が守れない場合は保護者（施設職員）と話し合うが、この際必ず子どもを交えて話をし、もう一度目標を立てる。その結果、学年が上がる頃には自分の希望を整理できるようになり、個別の時間割ではあるが所属するクラスに戻る事が可能となった。

このような対応の変化には、虐待影響への理解が根本にある。「愛情表現の仕方を知らないだけ」ということがわかり、「好きという気持ちをどう表すか思考回路にないのかも」という発想ができるようになったことで、対応が変わってきたと校長は話す。その子どもの内面と表出される行動を切り離して考えるようになった点で、教育的指導の視点から福祉的な視点への転換と見ることも出来る。これは初歩的でシンプルなことのように思えるが、学校における虐待を受けた子どもへの対応の根幹を支える非常に重要な点である。

（2）安全・安心な環境と居場所作り

虐待を受けた子どもに対応するために最も重要なことは、彼らに対して「安全な環境」を提供することである。A校では、登下校の際にからかいなどを受けないように教職員が道路に立ち、見守りを行っている。また、子どもが変化しても教職員は常に同じ対応をすることを心がけている。一定の対応をすることで安定した環境を提供しようとしているのである。これは、教職員の役割分担をしている点にも表れている。逸脱した行動を起こした場合には、担任だけで処理するのではなく、解決する前に必ず生徒指導主任か施設担当の教員（後述）に話を持っていくようにし、教職員によって対応が変わることを防いでいる。

学校全体の安全な環境と同様に、その子どもにとってのみの「安全な環境」を確保することも重要である。A校では、普通学級にせよ特別支援学級にせよ、本来所属するクラス以外での居場所作りを徹底している。図書室や特別教室など、他の子どもと接触せず安心して生活できる場所を用意し、その子どもにとって逃げる場所を用意しているのである。これは外的な「安全の基地」

を子どもに作ってあげることであり、クールダウンや感情を表出させるために一役買う場所となる。そして結果的に、集団の中で失敗することを未然に防ぐこともできる。A校では校長室も「安全の基地」として活用されている。授業中であっても自分のイライラをコントロールできない場合は、校長室に自由に出入りすることができ、世間話をする場として提供している。保健室や校長室に意図的に出入りする用事（例えばゴミの収集）を作り、その機会を利用して褒めることで外的な「安全の基地」を確保し、自己肯定感の向上を図る取り組みも行っている。

（３）人的配置の工夫

集団適応問題や対人関係不全が虐待の影響の主たるものであること、さらには問題を抱えていない子どもたちの教育環境も保障しなくてはならないことから、「取り出し」指導を行うことは必然といえるだろう。この「取り出し」指導を行うためには、「常にフリーに動ける人材」が不可欠となる。A校では、当初、加配された３名の教職員を利用し、混乱する授業を改善するためチーム・ティーチング（ＴＴ）に力を入れていた。年間70時間以上の授業を２人（もしくはそれ以上）の教職員等で行っていたが対応しきれず、ＴＴの一部を剥がし、逸脱行動を示す子どもや１時間集中が続かない子どもをクラスから取り出すための人材として活用した。自由に動ける人材を増やすことで、結果的に個別支援を行うことになり、功を奏している。虐待を受けた子どもは、集団の中ではできないことも一対一になるとできる場合が多い。学校にとって大きなネックとなる学習面の遅れも、個別支援で子どもの興味・関心に応じた分野を中心に行うことや、特に遅れている科目への補充的な指導で、重点的にサポートできることになる。学習面・生活面両側において特別なニーズを持つ虐待を経験した子どもにとって、個別支援を行うことはその子どもの教育環境を保障するばかりでなく、できることを増やしていく点で自己肯定感の向上を図る意味があり、必須といえるだろう。

但し、この「常にフリーに動ける人材」を活用できなければ意味がない。真面目な教職員ほど自身の持つクラスに責任を感じているため、問題を外に出さない傾向がある。この点、A校では教職員の間、学級王国にならないよう担任だけで抱え込まずに外に出すという約束事がある。この意識の共有が他の教職員へ助けを求めやすくし、臨機応変に対応できる環境を保障している。

（４）児童養護施設等との連携

学校が児童虐待施策上大きな役割を担っているとしても、学校は教育機関であり、虐待問題の全てを行うことは不可能である。そのため、関係機関との連携は不可欠となる。特に、校区内に児童養護施設を有している学校は、当該施設との連携は必須である。A校では、児童養護施設を有していることから１名の教員が加配されており、その教員が施設担当となって、日々の施設との連絡を一手に担っている。その連絡は日に何度にもおよび、パニックになった子どもの見守

りのために施設職員を応援としてお願いすることから、こだわりのある子どもの忘れ物を持ってきてもらうこと、どうしても落ち着くことのできない子どもを一度施設へ帰すこと、職員会議に参加してもらうこと、教職員の研修を施設側に依頼することなど、様々な連携を行っている。

また、その他の機関との連携も重要である。A校では、校長、教頭、施設担当教員を中心に週1回会議を開いているが、回復支援をしていく段階で改善が見られない場合、他の接し方があるのではないかと、市教育委員会の生徒指導担当指導主事、児童相談所職員、市の福祉課職員、児童養護施設長および当該子どもの担当職員を招き、会議を行っている。どのような人材を招集するかは、校長と施設担当教員がその事例に応じて決定しているため多少変化があるものの、学校で処理しきれない問題を抱えた場合は、他機関の人材を活用している。他の機関と連携を効果的にするうえで重要なのは、校内体制の整備である。校内に児童虐待問題に知識があり、対応事例の情報がその教員に集まるようにしなくてはならない。A校の場合は、その役割は施設担当教員にあり、施設側にも主に学校との調整をする担当（副施設長）を設けているため、施設長と校長との連携の下に、より実践的な連携が位置づいている。

4. 学校における回復支援の実践主体と制度的改革の課題

このように、学校と現場の職員は既存のシステムの中で指導の困難を感じながら、限られた人材を活用しようと十分すぎるほどの努力を行っている。しかしながら、子どもたちの現実はそれを凌駕している。教職員、児童養護施設の職員、そして虐待を受けた子どもたちとそうでない子どもたちがそれぞれに無理を強いられながら、現実を綱渡りしている感さえある。学校における子どもたちへの支援が十分か、と問われれば「否」と言わざるを得ない。今後、早期発見・早期通告が徹底されれば在宅支援で自宅から、そして親子分離の後に児童養護施設から「虐待を受けた経験」を学校へと背負ってくる子どもたちが増えていくことは簡単に予想できる。そのとき、果たして現状のシステムで対応できるのであろうか。その点も踏まえて、学校における虐待を受けた子どもへの回復支援の課題を整理してみたい。

(1) 人的加配

事例としてあげたA校においては、教員が加配され教員の基本数より3名多い恵まれた環境にも関わらず、児童養護施設の職員の応援を受けて、困難な事例に対応していた。これは、既存の学校システムの人員では、量的に虐待を受けた子どもへの回復支援に対応しきれないことを意味する。人材の充足度では、児童養護施設の職員も非常に厳しい状況であり⁽¹⁾、度重なる学校への応援は児童養護施設の機能の低下に繋がる。しかも、校内に児童養護施設を有せず、在宅指導の措置で自宅から通ってくる虐待を受けた子どもを抱える学校は、施設加配の教員も児童養護施設の福祉専門家のバックアップも受けずに回復支援を行わなくてはならないことになる。よって、

学校への人的加配は絶対的な課題である。しかも、虐待を受けた子どもへの回復支援には「常にフリーに動ける人材」が不可欠であることから、この加配は、学校がその場の状況に応じて、いかようにも使える加配でなくてはならない。

また、この加配については質的な課題もある。なぜなら、学校現場が教育行政に求めるものとして、虐待に詳しい専門家の配置や人的加配であるからである⁽¹²⁾。この点、2つの可能性があるだろう。

①専門教員の加配

第一に教職員の加配が考えられる。しかしながら、専門的な研修を受けていない教職員を加配することには疑問がある。それは、教職員が子どもを個別化して捉えることを不得意とすることに所以する。子どもを集団で捉える傾向にある教育分野の取り組みは、子どものニーズを基盤とする福祉分野などと比較すると、虐待を受けた子どもへの回復支援に重要な特殊性への理解や個別対応が不十分なのである。つまり、ただ単に教職員を加配するだけでは回復支援の質的向上を担保できないのだ。そこで、教育委員会に児童虐待問題に専門的なアドバイスをすることができるスーパーバイザーを配置するか、特別支援教育における治療教育もしくは虐待問題における専門的研修を受けた教職員を加配するという方法が考えられる。教育委員会に虐待問題に係るスーパーバイザーを配置することは以前から指摘されていることである⁽¹³⁾。

②新たな専門職の加配

教員とは別に、新たな専門職の加配という選択肢も考えられる。現状で進んでいる取り組みとしては、スクールカウンセラー（以下、「SC」という）の配置があげられる。顕在化したいじめと不登校問題を背景に学校における教育相談のレベルを上げようと2001年から本格導入され、全国の公立中学校に配置されたSCが、今年度から小学校への配置されることとなっており、虐待を受けた子どもへの回復支援への関わりが期待される。

さらに今年度から、文部科学省は、試験的に「スクールソーシャルワーカー」（以下、「SSWr」という）を全国141地域に配置することを決定した。「スクールソーシャルワーク」（以下、「SSW」という）とは、「ソーシャルワークの価値と理念に基づいて学校を基盤として、子どもの最善の利益実現のために支援」⁽¹⁴⁾する活動である。SCが子どもの内面に焦点を当てるのとは異なり、SSWrは、それぞれに生活環境の違う子どもたちの外的な関係性に着目し、その環境を改善していくことによって問題解決を図る。このため、関係機関との連携を必要とし、その調整役を担うことが大きな特徴である。また支援対象は子どもに限られず、子どもの環境改善のためであれば、変革対象でもある家庭、教職員や学校システム、そして地域にまで及ぶダイナミックな活動でもある。世界各国で導入されているSSWは、1986年に埼玉県所沢市で導入された。その後、兵庫県赤穂市や香川県、大阪府が、先駆的にSSWrを雇用し、子どもへの個別支援や学校全体で子どもを支援する体制を整えるなど、一定の成果をあげている⁽¹⁵⁾。配置箇所や成果指標

など多くの課題を内包している SSW であるが、児童養護施設を校内に有さない学校においては、多くの機関との連携を要す児童虐待問題およびその回復支援を扱ううえで、効果的な働きをすることが期待できる。

（２）教職員への研修とメンタルケア

次に課題となるのは、実際に虐待を受けた子どもへの回復支援を行っている現場教職員へのケアの問題である。虐待先進国といわれるアメリカを始めとする諸外国には、トラウマを持つ被害者への支援者が二次的に影響される「二次的外傷性ストレス」（共感疲労）という視点があるが、日本ではまだこの視点が不十分だろう。通常の多忙な勤務に加え、虐待を受けた子どもへの対応は人材不足のためオーバーワークを強いられ、さらに、個別支援を行うことは共感を必要とする作業のため、「二次的外傷性ストレス」を受ける可能性が極めて高い。児童相談所や児童養護施設の職員がバーンアウトや精神的なダメージを受けていることから、容易に推測ができる。また、教職員が過度のストレス下にある状況は、教職員の余裕を奪い、個別支援をするどころか、逆に虐待を経験し傷ついた子どもをさらに傷つける可能性を引き起こす。事例にあげた A 校では、一人で抱え込まないように可能な限り TT による指導を行うようにするほか、教職員同士でサポートしあうなどの取り組みを行っているが、このような校内体制の整備に加え、前述した SC が教職員へメンタルケアにおいても活躍することが期待される。その他、教育委員会へ相談窓口を作ることも考えられる。このように、学校における虐待を受けた子どもへの回復支援を充実させるためには、支援者への支援体制整備が急がれる。

そして、メンタルケアと同時にさらなる教職員への研修が必要である。現在の研修は、早期発見・早期通告に重点が置かれているが、虐待を受けた子どもへの回復支援や他機関との効果的な連携などの研修が必要であろう。これは、通告が学校における虐待を受けた子どもへの支援の終焉を意味するのではなく、始まりであることを広く教職員に理解してもらうために重要なことである。この際、他機関の職員と合同の研修をすることができれば、お互いのシステムや視点の違いをあらかじめ確認でき、その後の効果的な連携を模索することが可能になる。

（３）現行システムの見直し

最後に、虐待を受けた子どもへの回復支援を考える際には、既存の制度の見直しの視点も必要であることをあげたい。そもそも、重度の虐待を経験し、生活することもままならない子どもに就学義務を適用させるべきなのだろうか。児童虐待防止法に規定された「児童虐待を受けた子ども等に対する学業の遅れに対する支援、進学・就職の際の支援」（第13条の2）は、既存の学校システムで虐待により傷ついた子どもの教育への権利を保障できないのであれば、その子どもに応じた教育環境を考えなくてはならないということである。この点、虐待を受けた子どもが通う選択肢に入ってくる特別支援教育を始め、就学年齢や、年齢を重ねるごとに自動的に学年もスラ

イド式にあがっていく現行システムをもう一度見直すことも必要である。

おわりに

以上、学校における虐待を受けた子どもの回復支援の重要性と、その取り組みと課題を見てきた。児童虐待問題は子どもの人生を左右する重大な問題である。例えば、虐待を受けた子どもが大人になり子どもを持ったとき、その子どもを虐待してしまう可能性があるという「虐待の連鎖」は一般に知られたことだろう。その連鎖を断ち切るためには、回復支援は欠かせない。子どもの権利条約第39条でも回復支援は国家の義務と規定されているところである。そして、国連・子どもの権利委員会の総括所見（第1回パラグラフ19⁽¹⁶⁾、第2回パラグラフ37⁽¹⁷⁾）において、日本での取り組みが不十分であると指摘されている。社会的な背景により増加する児童虐待を経験せざるを得なかった子どもたちをこのまま放置することは、社会の澁を子どもたちになすりつけ切り捨てることに他ならず、国家におけるネグレクトである。つまり、学校において虐待を受けた子どもの回復支援への取り組みを行うことは、避けて通れない道であり、そのためには、学校のエducational機能だけでなく福祉的機能を強化しなくてはならない。よって、今後学校の福祉的機能を強化するためには、どのような方法があるのか、また、児童養護施設を始めとする他の機関との連携状況を把握し、連携を強化するためにはどのような取り組みが必要なのかを研究していく必要がある。

なお、学校における虐待を受けた子どもへの回復支援の取り組みは、在宅指導の場合にも大きな意味を持つ。学校外のケアに対して保護者が非協力的であっても、子どもが学校内のケア・プログラムを受ける機会は保障される場合があるからである。この問題は、稿を改めて検討したい。

注

- (1) 平成18年度社会福祉行政業務報告（厚生労働省、2007年9月28日公表）
- (2) 学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議「学校等における児童虐待防止に向けた取組について（報告書）」（文部科学省、2006年5月）
- (3) 埼玉県での取り組みについては、喜多明人・塚田早弥香・大河内彩子「学校の相談・救済支援の新展開と今後」荒牧重人・吉永省三・吉田恒雄編『子ども支援の相談・救済—子どもが安心して相談できる仕組みと活動』（日本評論社、2008年）pp.131-139を参照のこと
- (4) 名宛人は「国及び地方公共団体」となっているが、「学校等における児童虐待防止に向けた取組の推進について（通知）」（平成15年6月5日付、18初児生第11号）によって、教育委員会の責務として確認されており、具体化するの学校である
- (5) 玉井邦夫「親権という砦の中の悲劇—学校を通して見えてくる子ども虐待の状況と家族への支援と介入のあり方」『犯罪と非行（No.143）』（財団法人日立みらい財団、2005年）
- (6) ルース・S・ケンプ「虐待された子どもの心理ケア—発達のアプローチ」メアリー・エドナ・ヘルファ、ルース・S・ケンプ、リチャード・D・クルーグマン編 社会福祉法人 子どもの虐待防止センター監修 坂井聖二監訳『虐待された子ども—ザ・バタード・チャイルド』（明石書店、2003年）pp.1012-1053

- (7) 同上 p.1013
- (8) 山下英三郎・石井小夜子『子ども虐待—今、学校・地域社会は何ができるか』(現代書館、2006年) p.68
- (9) 玉井邦夫「学校職員と児童虐待の対応」『子どもの権利研究 (第7号)』(子どもの権利条約総合研究所、2005年)
- (10) 東京都社会福祉協議会児童部会調査研究部『入所児童の学校等で起こす問題行動について』(平成16年10月)
- (11) 児童養護施設の職員は、「児童指導員及び保育士の総数は、通じて、満三歳に満たない幼児おおむね二人につき一人以上、満三歳以上の幼児おおむね四人につき一人以上、少年おおむね六人につき一人以上とする」(児童福祉施設最低基準第42条3項)とされ、これは施設に雇用される職員の数であり、実際には職員1人に対し6~10人の子どものみを監護する劣悪な環境である。詳しくは、川崎二三彦『児童虐待—現場からの提言』を参照されたい
- (12) 玉井邦夫『学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引き—子どもと親への対応から専門機関との連携まで』(明石書店、2007年) p.265
- (13) 福島県児童虐待死亡事例検証委員会「児童虐待死亡事例検証報告書」(平成18年10月)
- (14) 日本スクールソーシャルワーク協会編、山下英三郎・内田宏明・半羽利美佳編著『スクールソーシャルワーク論—歴史・理論・実践』(学苑社、2008年) p.12
- (15) 先駆的な取り組みの詳細については、日本スクールソーシャルワーク協会編『スクールソーシャルワークの展開—20人の活動報告』(学苑社、2005年)、山野則子・峯本耕治『スクールソーシャルワークの可能性—学校と福祉の協働—大阪からの発信』(ミネルヴァ書房、2007年)などを参照されたい
- (16) CRC/C/15/Add.90 (1998年)
- (17) CRC/C/15/Add.231 (2004年)